

MENEDZSERIZMUS-KRITIKA AZ ANGOL FELSOÓKTATÁSBAN¹

AZ ELMÚLT ÉVTIZEDEKBEN A FELSOÓKTATÁS átalakulásának egyik legmarkánsabb trendje az intézményi menedzsment szerepének megerősödése volt. Nem meglepő tehát, hogy ezzel párhuzamosan megjelentek azok a – főként a kritikai társadalomelméletekre és a kritikai menedzsmenttudományokra (Critical Management Studies) épülő – megközelítések, amelyek középpontjában e folyamat kritikája állt.

Schol nem tematizálódott e megközelítés jobban, mint az Egyesült Királyságban, ahol az 1980-as évektől a felsőoktatás radikális átalakítása zajlott, amely a menedzsment megerősítése, illetve a versenyeztetés és a kvázi-piacok kialakítása révén kívánta a felsőoktatási szektor teljesítményét megnövelni. Olyan reformok jelzik ezt az időszakot, mint például az egységes felsőoktatási szektor létrehozása, a tandíj és a diákhitel bevezetése, a finanszírozási ügynökségek alapítása és a versengőbb finanszírozási rendszer kialakítása, a kutatási források versengőbb elosztása az ún. Kutatási Értékelési Eljárás (ún. Research Assessment Exercise, RAE)² keretében; minőségbiztosítási mechanizmusok (pl. az ún. szakterületi felülvizsgálatok)³ kialakításáért és működtetéséért felelős ügynökség (QAA) létrehozása; a tenure megszüntetése, az állam kivonulása a bértárgyalásokról stb. Mindezek a folyamatok szervesen illeszkedtek a közzsféra egészének átalakítását célzó Új Közzszolgálati Menedzsment (New Public Management, NPM) mozgalom reformprogramjába is, amely olyan elveket igyekezett a gyakorlatba átültetni, mint például a teljesítménymérési eszközök alkalmazása, a decentralizált és szerződéses kapcsolatok a hierar-

1 A cikk egy hosszabb tanulmány rövidített változata. A teljes tanulmányban az itt bemutatottakon kívül kitértek a menedzszerizmust megalapozó közpolitikai és felsőoktatás-politikai folyamatok részletes bemutatására, illetve a menedzszerizmusra adott (egyéni szintű) válaszokra is. A teljes változat elérhető a Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központjának honlapján.

A tanulmány „a Budapesti Corvinus Egyetem kutatási, fejlesztési és innovációs teljesítményének növelése öt interdiszciplináris kiválósági központ létrehozásával /TÁMOP-4.2.1/B-09/KMR-2010-0005” című projekt keretében készült.

A tanulmányhoz fűzött értékes megjegyzéseikért szeretnék köszönetet mondani Hrubos Ildikónak.

2 Noha az 1986-tól futó RAE részletsabályai időről időre változtak, a rendszer alapelemei alapvetően változatlanok maradtak. Az értékelés *peer review* alapján történik. Egy-egy értékelési eljárás során az intézmény aktív kutatói benyújtják az értékelési periódusban született legjobb publikációikat. Ezeket tudományterületi értékelő panelek minősítik egy meghatározott (4–7 elemű) skálán. Az eredmények alapján értékelik az intézményeket, és a finanszírozás az értékelés és az adott területen folyó kutatás volumene alapján alakul ki. A finanszírozás rendkívül szelektív: a 2008-as felmérésben a legmagasabbra értékelt 4 csillagos kutatási eredmény után kilencszer akkora támogatás járt, mint a 2 csillagos kutatási minősítés után.

3 A szakterületi felülvizsgálatok (*subject review*, szokták *Teaching Quality Assessment*-nek is nevezni) óralátogatásra, dokumentumok elemzésére, valamint oktatókkal és hallgatókkal készített interjúkra épülő minősítő folyamat, amely kezdetben szöveges értékelést, később számszaki értékelést is tartalmazott. Noha az eredmények nem befolyásolják közvetlenül a finanszírozást, a pontszámok az egyre nagyobb érdeklődésnek örvendő rangsorok fontos kellei lettek, ezért az intézményekben nagy hangsúlyt fektettek az eljárás-son való sikeres szereplésre.

chikus struktúrák helyett, transzparencia, outputszabályozás az input- és folyamat-szabályozás helyett stb. (Pollitt 2003:27–28).

E reformok az Egyesült Királyságban – ahol az 1980-as évekig lényegében az „akadémiai oligarchia” (Clark 1983) maradt a felsőoktatás irányítója – sokkal nagyobb sokkot váltottak ki, mint az USA-ban vagy a kontinentális Európa országaiban, ahol a piac és az állam már korábban jelentős befolyásra tett szert a felsőoktatási rendszerek felett. E sokk jó táptalajul szolgált az új felsőoktatás szisztematikus és átfogó kritikájának, amely abban is sajátosnak tekinthető, hogy nem maradt meg a felsőoktatási rendszer absztrakt szintjénél, hanem empirikus kutatásokkal az intézmények és az egyének szintjén is igyekezett az átalakulás folyamatát, s annak ellentmondásosságait megragadni.

A kritikai kutatások egyik központi témaköre a menedzserizmus, azaz a menedzsment professzionalizálódásának folyamata. Professzionalizálódás alatt azt a folyamatot értem, amelynek során „egy foglalkozási csoport igényt formál arra, hogy egy jellegzetes – és értékes – szakértelem birtokosa legyen, és e szakértelemre alapozva szervezeti és társadalmi hatalomra tegyen szert” (Clarke & Gewirtz et al 2000:8). A professzionalizálódott csoport tagjai kizárólagos autoritásra tartanak igényt nemcsak a munkavégzésükhöz megfelelő feltételek meghatározásával kapcsolatban, hanem olyan kérdésekben is, hogy egyáltalán mely kérdések tartoznak a kompetenciájukba és melyek nem, az egyes szituációkban kinek és milyen döntési autoritása van, mely cselekedetek elfogadottak és melyek nem, illetve a nem elfogadott cselekvésekért milyen büntetés, szankció jár (Scott 1995:X). A menedzserizmus tehát az a folyamat, amelynek során a menedzserek mint az önállóvá váló vezetői szakma képviselői, jogot formálnak arra, hogy a szervezetek, csoportok hatékony és eredményes működtetésével kapcsolatos döntéseket kizárólag ők hozhassák meg, és e szakértelmükre hivatkozva társadalmi (szervezeti) hatalomra tegyenek szert. A többi professzióhoz hasonlóan a menedzserek társadalmi legitimitása és ereje is abból fakad, hogy a közösség a szakértelmüket valódinak és értékesnek véli. Ennek eléréséhez azonban szükséges olyan értelmezési keret és értékrend (*ideológia*) széles körű elfogadtatása, amely alapjául szolgál a menedzsment szakértelmét elismerő meggyőződésnek. Ezt nevezi Michael Reed (2001) „a változás stratégiai narratívájának”. A menedzserizmus azonban nemcsak a menedzserek hatalmi helyzetét megalapozó ideológiát takarja, hanem azon *sajátos szervezeti formákat* és *gyakorlati kontrolltechnikákat* is, amelyek révén az ideológia és a menedzserek hatalmi fölénye a hétköznapiak során folyamatosan újratermelődik/újratermelhető (Reed 2001; Deem & Hillyard et al 2007).

A következőkben röviden bemutatom azokat a kritikákat, amelyek az angol⁴ felsőoktatási rendszer átalakulásával kapcsolatban fogalmazódtak meg. Az áttekin-

4 1998-ban a devolúciós (átruházási) szabályok alapján Skóciában, Walesben és Észak-Írországból önálló parlament és végrehajtó hatalom jöhetett létre, és az oktatásügy ezek hatáskörébe került. A felsőoktatást illetően elsősorban Skócia jár külön utakon (például a tandíjat illetően). Bár az itt elmondottak nagy valószínűség szerint általánosabban is érvényesek az Egyesült Királyságra, a hivatkozott empirikus kutatások Angliára vonatkoztak, ezért állításaimat csak Angliára fogalmazom meg, az általánosítás lehetőségét pedig az olvasóra bízom.

tett szerzők különböző, egymást részben kizáró paradigmákból fogalmazták meg kritikájukat, a mögöttes elméletek bemutatására azonban itt nincsen módom. Az elemzés során ezért megpróbáltam a közös pontokra és a gyakran felmerülő témákra koncentrálni. A kritikákat az alábbi, egymással szorosan összefüggő témakörök köré csoportosítva mutatom be: 1) eszközelvű szemléletmód; 2) természetesnek láttatás, kommodifikáció és transzformatív jelleg; 3) deprofesszionalizáció, proletarizáció és elidegenedés. Az első témakör leginkább a szervezeti szintre koncentrál, a második főként az ideológia elemeit mutatja be, míg a harmadik témakör a kontroll-technológiák működését és az egyéni szinten meg tapasztalható következményeket írja le.

Eszközelvű szemléletmód

A brit felsőoktatás reformjában kiemelkedő szerep jutott a különböző értékelési, auditálási rendszerek bevezetésének, továbbá az indikátorokban, rangsorokban megjelenített teljesítménynek. Ezek célja az összehasonlítás és ezen keresztül a differenciálás, amit több esetben (pl. RAE, képlet szerinti oktatási finanszírozás) az elért teljesítményhez közvetlenül kötődő finanszírozás jelentett. Ebben a logikában egy egyetem teljesítménye nem más, mint ami a rangsorokban, indikátorokban, illetve az auditok során látható.

Annak érdekében, hogy az egyetem jó szereplése ezen értékelések során biztosítható legyen, szükséges az erőforrások célirányos felhasználása. Ez nemcsak feladata, hanem felelőssége is a felső vezetésnek, hiszen a vezetésnek nemcsak az elért eredményekkel, hanem a pénzügyi helyzettel, a források hatékony felhasználásával kapcsolatban is elszámoltathatónak kell lennie. A felsővezetők azonban csak akkor tehetők felelőssé az elért eredményért, ha lehetőségük van kontroll alatt tartani azokat a tényezőket, amelyek a siker szempontjából mérvadóak, mert csak ilyen módon biztosítható az egyetem erőforrásainak hatékony és ésszerű felhasználása. Ennek egyik feltétele, ha a stratégiai irányítás a felsővezetők kezébe kerül.

Noha az Új Közszoigálati Menedzsmnt többnyire a tevékenységek decentralizálását hirdeti, az intézményi szereplők szempontjából valójában a stratégiai és ellenőrzési hatalom centralizációja következik be, ami jellemzően a forráselosztás mechanizmusainak meghatározását, a jelentősebb pénzügyi döntések meghozását, az oktatói állomány változásával kapcsolatos döntéseket (felvétel, elbocsátás), továbbá a szervezeti egységek és oktatók monitorozási gyakorlatának kialakítását foglalja magában. Deem és társainak kutatásai igazolták azt, hogy a közép és alsó szintű egyetemi vezetők nem rendelkeznek valós döntési jogosítvánnyal, például nem dönthetnek a kigazdálkodott pénzügyi többlet felhasználásáról vagy új oktatók felvételéről. Ezek többnyire mind központi jóváhagyást igényelnek. Ugyanakkor a külső források becsatornázásának, továbbá az adott szervezeti egység által felhalmozott hiány ledolgozásának felelősségét jellemzően decentralizálják és számon kérik rajtuk (Fulton 2003; Deem & Hillyard et al 2007:95).

E „centralizált decentralizáció” következtében a felső vezetés egyre távolabb kerül az alapfolyamatoktól, és egyre kevesebb ismerete van arról, hogy ténylegesen mi történik a tantermekben, a kutatólaborokban. Ezen a szinten a hallgatókat már csak statisztikaként kezelik: „nem volt ritka, hogy felsővezetők a hallgatókra valamiféle elvont entitásként tekintettek, például erőforrásegységként vagy panaszforrásként, s nem az egyetemi közösség élő tagjaként. Ez a tendencia különösen néhány régi (1992 előtti) egyetemen volt erős” (*Deem & Hillyard et al 2007:95*). Az eltávolodáshoz hozzájárul még az ellátandó feladatok mennyisége (a legtöbb kutatás a felső- és középvezetők jelentős túlóráit mutatja), az intézmény működésének stratégiai szemléleti kényszere, továbbá a tudomány komplexitása és a tudományterületek specializálódása. Mindezek miatt a felsővezetők számára egyre nehezebb a szervezet különböző egységeinek és szereplőinek teljesítményét érdemben megítélni, ezért olyan pénzügyi és más, általános mutatókat alkalmaznak, amelyek révén a szervezeti egységek összehasonlíthatóvá válnak, és a gyengébben teljesítők kiszűrhetőek. A rendszerszinten tapasztalható eljárások tehát (stratégiai és operatív tevékenység elkülönülése, teljesítmény megítélésére összehasonlító célú indikátor-rendszerek alkalmazása) az intézményekben is leképeződnek.

Vajon mit kifogásolnak mindezzel kapcsolatban a kritikai menedzsment képviselői? Az egyik kritika, hogy a fenti megközelítésből eszközszelvű, kalkulatív gondolkodásmód következik, azaz e nézőpontból minden és mindenki a célok elérését elősegítő eszközzé válik, amelyek értékét az határozza meg, hogy mennyiben képesek hozzájárulni az indikátorokra egyszerűsített szervezeti teljesítmény javulásához. Ez nem azt jelenti, hogy a menedzserek ne lehetnének jóindulatúak, vagy ne keressék az oktatók és kutatók boldogulását, elégedettségét. Ezek azonban nem céljai a tevékenységüknek, hanem csak eszközök a magasabb teljesítmény elérése érdekében.⁵

A másik kritikát a célok és eszközök viszonyának megváltozása jelenti. Az indikátorok, amelyek eszközök voltak a tágabb célok elérésének vizsgálatához, maguk válnak céllá, és az eredeti célok helyébe lépnek. Publikálni például már nem azért publikálunk, mert mondani akarunk valamit,⁶ hanem hogy javítsuk a vonatkozó indikátort (*Lucas 2006; Deem & Hillyard et al 2007*). Nem meglepő, ha a publikációt segítő kézikönyvekben ezért olyan tanácsokat lehet olvasni, mint-hogy ne tegyünk két jó ötletet egy publikációba, vagy hogy az igazán áttörő ötleteinket ne publikáljuk a karrierünk kezdeti szakaszában, amikor még kevésbé értékeli azokat – ezzel ugyanis nem maximalizáljuk a RAE értéket (*Choi, idézi Harvie 2000*). A mérési kritériumoknak való megfelelés öncéllá válik, sőt „a meg-növekedett működési output önmaga értelme és legitimációja lesz. Az egyetemi McUniversity varázstalanítása immár teljes, az eszközök elhomályosítja a célokat” (*Parker & Jary 1995:329*).

⁵ Éppen ezért az eszközszelvűséget szokták teljesítményelvűségnek (*performativity*) is nevezni, amellyel Lyotard híres könyvére is utalnak (*Lyotard 1993*).

⁶ Sajátos következmény, hogy a publikációk (más okok miatt is) egyre növekvő tengerében egyre nehezebb megtalálni a valóban kimunkált és értelmes mondanivalót.

A mutatószámok és a hozzájuk kapcsolt ösztönzők torzítják az eredeti tevékenységek céljait, mert a mérés nem csak leírja, hanem konstruálja is a szervezeti folyamatokat (Power 1994; Willmott 1995; Amann 2003), különösen akkor, ha a mérés eredményéhez jelentős hatású következmények társulnak, mint például a RAE vagy a szakterületi felülvizsgálatok esetében. Ekkor mindenki arra törekszik, hogy minél jobb eredményt érjen el a mérés/értékelés során. Felerősödnek a manipulatív és csalási szándékok, amelyeket részletesebb szabályokkal, új indikátorok bevezetésével és szigorúbb ellenőrzéssel próbálnak megakadályozni és leleplezni. Ez nemcsak a bürokratikus kultúra erősödéséhez vezet, ami rontja az intézmények valós teljesítményét (hiszen azok még inkább a bürokratikus megfelelésre, és nem az oktatás és kutatás fejlesztésére fordítják az erőforrásaikat), hanem a bizalmatlanságot intézményesíti (Deem & Hillyard et al 2007:24) és az átláthatóságot csökkenti.

Minden értékelési eljárás olyan játzmává válik, amelynek során a cél a minél jobb eredmény elérése, és meg kell tanulni, hogy hogyan lehet ezt a játékot a legeredményesebben játszani. Nehéz ezért megállapítani, hogy az indikátorokban elért teljesítményjavulás mennyiben valós, és milyen mértékben köszönhető pusztán a játékszabályok jobb megismerésének.⁷ Így annak ellenére, hogy az indikátorok és a részletesebb szabályok célja a transzparencia megteremtése (az összehasonlíthatóság érdekében), a bizalmatlanság eskalációja és az ellenőrzési rendszerek egyre bonyolultabbá válása az átláthatóság csökkenésével jár. A kollegiális, bizalomalapú rendszerből nehezen átlátható, rejtett szándékokkal teli, kalkulatív rendszer jön létre, amelyben a szervezetek nem a valós működésüket, hanem kifejezetten az értékelés céljára előállított „álarcaikat” *fabrication*, (Ball 2003, 2006:153) mutatják be. Egyre nehezebb megkülönböztetni, hogy mi a valódi, és mi az, ami csak a jobb eredmények elérése érdekében fenntartott/bemutatott látszat. Power (1994) szerint így az auditok, ellenőrzések inkább rituális jellegűvé válnak, amelyek a különböző szereplők komfortérzetét növelik, és nem képesek a szervezet tartalmi tevékenységének valós megítélésére.

A játzmák olyan magatartásokat eredményeznek, amelyek ugyan mikroszinten racionálisnak tűnnek, ám makroszinten irracionális rendszert eredményeznek. Olyan nem kívánt hatásokkal jár, amely nem áll összhangban az eredeti szándékokkal. Konkrét példaként talán az angol közoktatást lehetne említeni, ahol néhány éve az iskolák megítélését a GCSE vizsgán legalább adott eredményt elérő hallgatók határozták meg. Minthogy a teljesítménymérés logikája azt diktálja, hogy csak arra érdemes erőforrásokat fordítani (befektetni), azaz tevékenységet végezni, ahol annak (közvetlen) megtérülése, látható haszna van (Ball 2003, 2006:153), ezért a tanárok azokra a diákokra koncentrálnak, akik e szint határán vannak, hogy ők biztosan elérjék a kívánt eredményt. Akik biztosan túlteljesítik az elvárt szintet, vagy

⁷ Morley (2003) szerint a RAE legmagasabb kategóriájába 1992-ben a kutatók 23%-a, 1996-ban 31%-a, 2001-ben pedig 55%-a került. A szakterületi értékelésekben 1995–1996-ban a megszerezhető 24 pontból 20,05 volt az átlag, az 1996–1998-as időszakban 20,45, míg az 1998–2000 közötti időszakban 21,68 (Morley 2003:36).

már reménytelenek, nem kapnak figyelmet a felkészítések során, ami társadalmi szinten nem kívánatos.⁸

Könnyű példát találni arra is, hogy az erős szankcionálás/jutalmazás miatt a szervezetekben hogyan uralkodik el a rövid távú (az éppen következő értékelésre koncentráló) fókusz, például a RAE 3–7 éves periodicitása inkább olyan kutatásokra ösztönöz, amelyek ennyi idő alatt képesek látványos eredményeket hozni, és a kutatókat eltántorítja a hosszabb távú és kockázatosabb projektektől.

Emellett az értékelési rendszerben nem mért teljesítmények a háttérbe szorulnak annak ellenére, hogy sokszor épp ezek azok a tényezők, amelyek összetartják a szervezetet – pl. kollegialitás vagy reciprocitás (*Amann 2003*). Henkel (*2000:132*) például arról számol be, hogy a RAE miatt a kutatási tevékenység nagyon felértékelődött. Azok az oktatók azonban, akik a kutatás mellett az oktatási és az adminisztrációs teendőiket is komolyan veszik, súlyos hátrányban érzik magukat azokkal szemben, akik ezeket a tevékenységeiket a kutatásaik miatt elhanyagolják, mert a mérési rendszer nem igazolja vissza tevékenységeik értékét annak ellenére, hogy azt az oktatói-kutatói hivatás szerves részének gondolják.

Természetesen a mérési rendszer e problémáit nemcsak a kritikai irodalom említi, hanem gyakran merülnek fel kérdésként a teljesítménymérés és -menedzsment szakirodalmában is. Lényeges különbség a kettő között, hogy míg a kritikai irodalomban e problémák a büntető/jutalmazó megközelítés fundamentális hibáiként vannak jelen, amelyek helyett inkább a fejlesztő, a bizalmat erősítő megoldásokat kellene használni (*Power 1994*), addig más megközelítések e hibákat javíthatónak vagy mérsékelhetőnek látják. A kritikai irányzat abban is különbözik, hogy a mérési és a felügyeleti rendszerekre kontrolltechnológiaként tekint. Ezek nem semleges eszközök, mert létezésük és működésük a menedzserek hatalmi fölényét legitimálja.

Természetesnek láttatás, kommodifikáció és transzformatív jelleg

Az előző fejezetben elsősorban a menedzserek helyzetét legitimáló szervezeti megoldásokra (pl. „centralizált decentralizáció”) és kontrolltechnológiákra (mérési és értékelési rendszerek) fókuszáltam, azonban fontos a mögöttes ideológiai elemek feltárása is. Az eszközelvű szemléletmód önmagában is ilyen ideológiai alapelemnek tekinthető, emellett azonban az előző fejezet alapján további jellemzők is jól beazonosíthatóak.

Ezek közé tartozik a természetesnek láttatás (naturalizáció) és a determinista nézőpont. A menedzszerizmus a változások szükségességét többnyire a dinamikus, gyorsan változó környezethez való alkalmazkodás kényszerével indokolja. A retorika szerint az alkalmazkodás hiányában az intézmény előbb a versenyben marad le, majd végleg „kiszelektálódik” (*Dillow 2007:14*). Ebben a helyzetben a menedzsment szakértelme az, ami segíthet. A menedzszerizmus a menedzsment felhatal-

⁸ Ezt a példát a londoni Institute of Education-ben folytatott tanulmányaim alatt hallottam.

mazását magától értetődő, szükséges és elkerülhetetlen folyamatként ábrázolja. A szükségesség, a kényszer hangoztatásával ennek vitathatóságát, alternatív megközelítések felmerülését gátolja. Emellett azonban a menedzserizmus a vezetést alapvetően technikai, apolitikus tevékenységként ábrázolja. A tudományosság álarcát öltve elfedi, hogy a menedzsment egyben hatalmi és politikai tevékenység is, hiszen általuk értékrendek, meggyőződések és hatalmi helyzetek (re)produkálódnak.

A menedzserizmus ideológiájának egy másik eleme, hogy a vezetői érdekeket egyetemes érdekként tünteti fel oly módon, hogy a szervezet érintettjeinek komplex elvárásrendszerét néhány, főként a pénzügyi fenntarthatósággal kapcsolatos mutatóra egyszerűsíti. Így „minthogy minden csoport *általános* jólétét elvben és nagymértékben a vállalat (vezetés által értelmezett) *pénzügyi* jólétéhez köti, a nem-menedzseri érintettek önértékét – ironikus módon – úgy értelmezi át, hogy az saját önértékük minimalizálása által valósul meg” (*Alvesson & Deetz 1998*) [kiemelés az eredetiben]. Így válhatnak az oktatók saját deprofesszionizálódásuk, elidegenedésük közreműködőjévé. (Az NPM ugyanezt az érvelést alkalmazza akkor, amikor az ország versenyképességét, azaz gazdasági fejlődését, általános érdekeknek állítja be.)

A menedzserista ideológia emellett hegemon természetű, azaz korlátozza a menedzserizmustól eltérő szemléletmódok kialakulását, fennmaradását és érvényesülését. A teljesítményértékelési rendszerek csökkentik a diverzitást, mert hosszabb távon háttérbe szorítják az adott mérési/értékelési rendszerben nem preferált tevékenységeket. Például Lee és Harley (1998) részletesen bemutatják, hogy a RAE által alkalmazott kritériumok és folyamatok hogyan eredményezik a „nem-mainstream” közgazdaságtan elsorvadását.⁹ A menedzserizmus emellett normává, általánosan elfogadott hozzáállássá teszi az eszközvelvést, azaz azt a nézőpontot, hogy minden szervezetnek és egyénnek jól meghatározott célja van, és a szervezet/egyén mindent aszerint értékel, hogy ehhez a célhoz mi mennyiben járul hozzá. Az eszközvelvés normává válása önbeteljesítő jóslatként működik, mert a teljesítményértékelés nem egyszerűen csak hat az egyetemre, hanem az egyetem (és az oktatói) ezen keresztül kezdik definiálni önmagukat, ez válik cselekvésük okává és legitimációjává. Ezáltal az egyetem elveszíti integritását, valamint a párbeszédre való képességét, mert többé nem a párbeszédben, hanem a sikerben, a tranzakciókban lesz érdekelt (*Barnett 2003*). Az eszközvelvű szemléletmód mögött meghúzódó logika tehát a csere-logika, amelyben mindennek a csereértéke válik a legfontosabb jellemzőjévé. Az eszközvelvű szemléletmód szerves következménye tehát a kommodifikáció.

A menedzserizmus kommodifikáló szemléletmódját jól tükrözi a mechanisztikus tudás- és tanulásképe. Ebben a szemléletben a tudás nem személyes (mint Polányinál), hanem függetleníthető az egyéntől: externalizálható, de legalábbis

⁹ Az értékelők dominánsan a főáramú közgazdaságtant képviselik, így nem is értenek olyan mértékben a többi területhez. Az 1992-es RAE után (ahol gyengébb értékeléseket kaptak a nem főáramú közgazdaságtan képviselő tanszékek) a tanszékek szinte kizárólag mainstream közgazdászokat kerestek. A fiatalok nem vállalkoznak a főáramtól eltérő területen kutatásra, mert azzal a jövőbeli pályájukat veszélyeztetik. Ráadásul míg a mainstream folyóiratok felfutnak, addig a nem-mainstream folyóiratok keresettsége csökken (*Harley & Lee 1997; Lee & Harley 1998*).

közvetíthető. A tudás tehát atomisztikus és kontextus-független (általánosítható, univerzális) (*Trowler 2001*). Árujellegénél fogva a tudás birtokolható, tárolható, átvagy eladható, sőt, menedzselhető (vö. tudásmenedzsment). A kutatás nem más, mint a tudás gyártása, azaz felfedezés, az ismereteink bővítése: a tudás tehát fejlődik és felhalmozódik (kumulálódik). Azáltal, hogy egyre többet tudunk a világ és az emberek működésének törvényszerűségeiről, egyre jobban kézben tudjuk tartani a dolgokat, és csökkenteni tudjuk a bizonytalanságokat, a kiszámíthatatlanságot. Az a kutatás, ami nem ad ilyen ismeretet, haszontalan (*Deem 2006*). Végző soron a tudás a pénzhez hasonló erőforrás, tőke, amelyet megfelelően befektetve jövedelmet generál (*Etzkowitz 1997*). Az egyetlen különbség, hogy a tudás nem elfogy (elköltjük), hanem elévül a tudományos haladás miatt (*Trowler 2001*).

Az oktatás a tudás közvetítésének (szállításának), a tanulás pedig a tudás befogadásának folyamata. A hallgató nem mint egyén jelenik meg, hanem mint tárolóedény, amibe az oktató a tudást beletölti. A hallgató üresen, tudás nélkül, értéktelen. Az oktató immár nem a hallgatóval, hanem a hallgatón dolgozik. A hallgató a tanulásnak nem aktív szereplője, ő maga a tudásnak nem létrehozója, hanem passzív befogadója, „elszenvedője”. A hallgató e szemléletben végző soron az igény, a szükséglet és a motiváció egyfajta kombinációjaként jelenik meg (*Trowler 2001*). A tanulás individuális és a kognitív-rationális síkon zajló tevékenység. E szemléletmódot tükrözi a kreditrendszer, ahol a hallgató szabadon válogathat a szabványosított tudások (tantárgyak) szupermarketjében. A tudás felhalmozását a kreditek gyűjtése jelenti, a kreditek növekedésével pedig nő a hallgató tudástőkéje (*Trowler 1998, 2001, 2010*). A kreditrendszer és a szabadon összeállítható tanulási útvonalak azt sugallják, hogy a tudás részekre szedhető, és előre gyártott csomagokban bárki számára hozzáférhetővé tehető.

A felsőoktatási szereplők – elsősorban az intézményi menedzsment – írásos és szóbeli megnyilatkozásai bőséges tárházát nyújtják annak a nyelvi változásnak, amely a felsőoktatás világának eszközelvű és kommodifikált szemléletének térnyerését tükrözi (*Prichard 2000; Trowler 2001*). Az egyetem e szemléletből nézve nem oktat és kutat, hanem szolgáltatásokat nyújt („deliver a service”), a tantárgy és a képzési program termékké válik, amelyet termékfejlesztési ciklusban állítanak elő. A hallgatók olyan fogyasztók, aki ritkábban szórakozás, gyakrabban pedig beruházási célból tanulnak, azaz hasznosítható, más tőkére váltható ismeretekre akarnak szert tenni (a diákhitel-rendszer csak erősíti ezt a szemléletmódot) (*Willmott 1995*). Az oktatók és kutatók helyett tudásmunkásokról és tudástermelőkről beszélünk, akiknek a tevékenységét már nem elsősorban a tudományterület iránti elhivatottság, hanem a karrier iránti vágy jellemez (*Parker & Jary 1995*).

A menedzserizmus tehát alapvetően mechanisztikus, a pozitivista tudás- és tudományfelfogásra épülő szemléletmód, amibe nem fér bele például a holisztikus, reflexív tudásértelmezés.

Deprofesszionalizáció, proletarizáció és elidegenedés

A menedzserizmus kritikai megközelítésének visszatérő témája az oktatói és kutatói szakmát (hivatást) sajátossá tevő készségek és értékrend leértékelődése (deskilling, deprofessionalization), illetve újraértékelődése (reprofessionalization). Ez a téma gyakran kapcsolódik össze az oktatói és kutatói szakma proletarizálódásával. A szakirodalomban megjelenő, az oktatói pálya változásával kapcsolatos magyarázatokat az alábbi négy témakör mentén fogom tárgyalni: 1) az oktatók és kutatók kontrolljának gyengülése az oktatás és kutatás folyamata felett; 2) az akadémiai szféra differenciálódása; 3) a munkaintenzitás és a kiszolgáltatottság növekedése; 4) elidegenedés a munkától és önmagunktól.

Az oktatók és kutatók kontrolljának gyengülése az oktatás és kutatás folyamata felett

A felsőoktatási reformok hatására – mint azt az előző részben láthattuk – az intézményekben élesebbé vált a menedzsment és az oktatást és kutatást végzők között az elkülönülés. Ezt olyan tények is alátámasztják, mint például a menedzsment és az oktatók egyre növekvő bérkülönbsége (*Deem & Hillyard et al 2007:96–98*), vagy a menedzsment – korábban már bemutatott – technikai szakzsargonjának terjedése e körben. A változást nemcsak a felelőségek és hatáskörök formális újraosztása vagy az oktatástól és kutatástól való távolság növekedése eredményezte, hanem – részben a bizalmatlansági spirál következményeként – az indikátorok és szabályozások egyre komplexebbé válása is. Ez ugyanis felértékeli az intézményen belül a menedzsment helyzetét, amely az oktatók számára egyre inkább a külső megfelelési szabályok belső interpretátorává és ellenőrzőjévé válik (*Henkel 2000:93–95*). Ez a szerepe lehetővé teszi azt is, hogy a menedzsment (természetesen az „egyetem” érdekében) egyre inkább behatoljon az oktatás és kutatás – eddig rejtve maradt – hétköznapi területeire is, ami gátolja, hogy az oktatók és kutatók önállóan, szakmai autonómiájukat gyakorolva végezzék hivatásukat. Az oktatók kontrollja így gyengül a munkafolyamataik (az oktatás és kutatás) felett, ezek meghatározása, ellenőrzése pedig kisebb-nagyobb mértékben a menedzsmenthez kerül. Ezt jól tükrözik például azok a történetek, amelyek bemutatják, hogy a szakterületi felülvizsgálatok, illetve az arra való készülés hogyan strukturalta át az oktatók adott félévi időbeosztását, munkáját, napi gyakorlatát és terhelését (*Henkel 2000*). Ezért aztán „kevésbé meggyőző az egyetemről mint tudósok közösségéről beszélni. Ehelyett az egyetem talán inkább vállalati megfigyelési mechanizmusok törvényesen létrehozott hálója. A kiválóság, a vállalati kultúra és a teljes minőségmenedzsment keresése annak keresése, hogy az oktatók és más alkalmazottak munkája hogyan szabályozható” (*Parker & Jary 1995:327*).

Az oktatási és kutatási folyamat feletti kontroll gyengülésében a standardizáció, valamint a belső differenciáltság és munkamegosztás növekedése játszik szerepet (*Parker & Jary 1995*).

Az egyre jobban elterjedő IT rendszerek a folyamatok szabványosításának kényszerítő erejével rendelkeznek, amely ugyan biztosítja a költséghatékonyságot és az egyetem egészének integritását (felsővezetői nézőpont), ugyanakkor nem teszi lehetővé a tanszékeknek, oktatóknak, hogy például pedagógia megfontolásokból ettől eltérjenek (*Trowler 1998*). A szabványosítás időnként megpróbálja az oktatót új szerepbe kényszeríteni (reprofesszionalizáció), például az IT megoldások elterjedése a különböző távoktatási és levelezős képzésekben az oktatót „tananyagfejlesztő és vizsgasorkészítő” technikussá redukálja.

Hasonló szerepet játszik a képzési rendszer szabványosítását elősegítő kredit-rendszer is (*Parker & Jary 1995; Trowler 1998*).

Az akadémiai szféra differenciálódása

A rangsorok, indikátorok célja az összehasonlíthatóság és a differenciálás lehetősége, ami a versenyhelyzet állandóságát teremti meg. Ezzel azonban olyan „férfiás”, versengő kultúra jön létre, amely a közösséget a közös szakmai identitás és az arra épülő szolidaritás lerombolása révén atomizálja (*Ball 2003, 2006*), és a különböző csoportok egymás ellen történő kijátszásával uralhatóvá is teszi. Az egyetemek és ezen belül az akadémiai közösségek mindig is töredezettek és sokszínűek voltak, részben a diszciplinaritás, részben pedig a meritokratikusság és a szelektivitás miatt (*Kováts 2009*). Az új feltételrendszerben azonban az egységes szempontrendszerek alkalmazása felnagyította ezeket a különbségeket, a teljesítmények mentén hierarchizáltabbá tette a kapcsolatokat (nem feltétlenül formális hierarchiát, mint inkább státushierarchiát értve ez alatt) és új törésvonalakat is létrehozott a foglalkoztatási forma és az ellátott tevékenység mentén.

Az egyik ilyen törésvonal a hosszú távú szerződéssel foglalkoztatott, az oktatást és/vagy a kutatást végző állomány, illetve az ideiglenesen vagy rövid távú, határozott idejű szerződésekkel, jellemzően csak oktatási vagy kiegészítő feladatok ellátására alkalmazott állomány között húzódik. A perifériális helyzetben lévők számának és arányának növekedését számos tanulmány rögzítette (*Parker & Jary 1995; Deem & Hillyard et al. 2007*). Az alkalmazásuk mögött meghúzódó ráció, hogy ilyen módon az oktatói és kutatói kapacitás rugalmasan egyszersmind költséghatékonnyan alakítható.

A másik törésvonal az oktatás és kutatás hagyományosan összetartozó egységében keletkezett az oktatói és kutatói feladatok szétválásával.¹⁰ Ennek kialakulásához a Kutatási Értékelési Rendszer (RAE) nagymértékben hozzájárult. Amikor egy intézmény részt vesz a RAE vizsgálatban, akkor döntenie kell arról, hogy mely oktatóinak és kutatóinak publikációi alapján kívánja értékelteni az intézményt. Ehhez az intézményben döntést kell hozni arról, hogy kit tekintenek aktív kutatónak, és kit

10 A két tevékenység erősebb szétválasztását a kormányzat is szorgalmazta a *White paper on higher education* című 2003-as fehér könyvében.

nem. Empirikus tapasztalatok azt mutatják, hogy azok, akik a gyengébbnek nyilvánított kutatási teljesítményük alapján a nem aktív kutatók csoportjába kerültek, másodrendűvé váltak, különösen a régi egyetemek esetében. Az a tény, hogy nem volt olyan teljesítménymérce, amely visszaigazolta volna az inaktív kutatók által végzett tevékenységek fontosságát, különösen a régi egyetemeken okozott sokakban komoly identitásválságot (*Henkel 2000:136*).

A kutatással foglalkozókon belül is megfigyelhető egyfajta tagozódás. Harvie (2000) marxista olvasatú láttelepet adva egyenesen a kutatási feudalizmusból a kutatási kapitalizmusba való átmenetként festi le a helyzetet. Szerinte a RAE előtti korszak feudalizmus volt, ahol a tanszékvezető kevésbé volt elszámoltatható, és ezért akár földesúrként is viselkedhetett a tanszéki kollégáival. A RAE bevezetésével kialakul a kapitalista és a proletár kutató. Az, akinek publikációi, korábbi sikerei révén nagyobb hozzáférése van a kutatási pénzekhez, a jó nevű folyóiratban való publikációhoz, az egyetemi állásokhoz vagy kedvezőbb feltételeket tud kialakítani magának az intézménnyel szemben, alkalmazhatja azokat a kutatókat és PhD hallgatókat, akiknek nincsenek ilyen lehetőségeik, kizárólag az a képességük, hogy kutatást végezzenek, és ezt a képességüket bérbe adják. Így ők valaki más munkáján kezdenek el dolgozni. Mindez persze nem jelenti feltétlenül azt, hogy a kutatás számukra unalmas vagy élvezhetetlen lenne, csak azt, hogy a kutatás nem teljesen az alkalmazott kutató saját akaratából és kreativitásából valósul meg.

Annak ellenére, hogy az egyetemek belső világa a folyamatos monitorozás következtében differenciáltabb lett, néhány tényező a csoportkohézió növekedését eredményezte. Noha a belső mérési és versenyztetési rendszereknek fragmentáló hatásuk van, ahogy azt eddig részleteztem, a külső ellenőrzések jellemzően integrálják és összekovácsolják az intézményeket (*Reed 2001:177*). Ez azonban valamivel – gyakran magával az ellenőrzéssel – szemben, és nem valamiért nyilvánul meg [lásd például Henkel beszámolóját a TQA-ról (*Henkel 2000*)], ami erősíti a bezárkózást.

A munkaintenzitás és a kiszolgáltatottság növekedése

A menedzserizmus legtöbb kutatója általános oktatói véleményként mutatja be, hogy a munkavégzés feltételrendszerének jelentős mértékű romlása (a létszámok növekedése, a zsúfoltság növekedése, a pénzügyi feltételek romlása stb.) a munkaintenzitás (pl. óraterhelések növekedése, munkaórák hosszabbodása) és a stressz növekedésével, valamint az egzisztenciális helyzet (pl. relatív bérszínvonal) gyengülésével járt együtt (*Willmott 1995; Chandler & Barry et al 2002*). Noha az objektív adatok többé-kevésbé visszaigazolják ezeket a megállapításokat (*Fulton & Holland 2001*), a körülmények romlásának drámai mértékű észlelésében minden bizonnyal a múlt nagyvonalú juttatási rendszerei iránti nosztalgia is szerepet játszik.

A feltételrendszer romlásához hozzájárul a kiszolgáltatottság érzésének növekedése is. Ez például köszönhető annak, hogy az oktatói és kutatói kinevezések törvényi védelme megszűnt a tenure felszámolásával. Bár a tényleges gyakorlatban az

intézmények lényegében továbbra is fenntartják a határozatlan idejű foglalkoztatást (*Fulton & Holland 2001*), ennek ellenére a menedzsmenttől való függés érzése mindenképpen erősödött. A kiszolgáltatottság különösen igaz a határozott idejű vagy ideiglenes szerződéssel foglalkoztatott oktatókra és kutatókra.

Elidegenedés a munkától és önmagunktól

A bizonytalanság azonban nemcsak a perifériális helyzetben lévőkre jellemző, hanem az egyetem működésének egészére. A felhatalmazás (empowerment) és a decentralizáció retorikája lehetővé teszi a vezetők számára a feladatoknak – például a hiány ledolgozásának – alsóbb szintre történő delegálását és számonkérését anélkül, hogy ahhoz feltétlenül erőforrásokat vagy kereteket rendelnének. A feladatokat ilyenkor strukturálni kell, ami ugyan lehet a kreativitás forrása, de bizonytalansággal és a munkaintenzitás növekedésével is jár.¹¹

A kiszolgáltatottság és bizonytalanság érzését a panopticonként¹² működő mérési és monitorozási rendszerek is fenntartják. Az értékelés másokkal való összehasonlítás alapján történik, akikről viszont nincs információ, s ez állandó bizonytalanságot eredményez annak megítélésében, hogy vajon elég jól végzi-e az egyén a tevékenységeit. A célok bizonytalansága, a mérés és ellenőrizhetőség folyamatossága fokozza a teljesítménykényszert, de a létbizonytalanságot is állandósítja (*Ball 2003, 2006*). „Az az ötlet, hogy a minőség javítható az oktatók közötti bizonytalanság növelésével – akár jól teljesítők voltak, akár nem – alapvető kihívás volt azok számára, akik önmagukra annak a hagyománynak a folytatóiként tekintettek, amely a belső motivációt hangsúlyozza” – összegezte Henkel (2000:97) egy ponton interjúinak tapasztalatát.

A bizonytalanság érzése az értelmes célok és feladatok elvesztésének érzésével párosul, amely a megfelelési kényszerekből és az ezek kielégítését szolgáló tevékenységek értelmének megkérdőjelezéséből származnak. A különböző oktatási minőségellenőrzési folyamatokban például a célnak való megfelelés (fit for purpose) vált a minőség uralkodó definíciójává, ami az ellenőrzés során azt jelenti: „mind egy mit csinálsz, ha azt jól teszed és megfelelően dokumentálsz!” Ennek következtében a tartalom alárendelődik a folyamatnak, hiszen az audit során a hangsúly a minőségbiztosítási folyamatok értékelésén, és nem az oktatás tényleges tartalmán van (*Power 1994*). Így a „minőség” elválik az oktatás lényegétől, s olyan különálló elemmé válik, aminek nincs köze a jó előadáshoz vagy a jó szemináriumhoz (*Henkel 2000*). Mi értelme van akkor csinálni?

¹¹ Sőt, így akár az is számon kérhető, ami nem volt eredetileg a feladat része.

¹² A panopticon a börtönök olyan építészeti megoldása a 17. századtól kezdődően, amelyben az egymástól elkülönített rabok nem láthatták a megfigyelőiket, így sohasem tudhatták, hogy mikor figyelik őket. Ez önfenyelemre kényszerítette őket. Michel Foucault francia filozófus *Felügyelet és büntetés* (1990:273–281) című művében a panopticon a modern társadalmak metaforájaként használja, mert ugyanez a logika érvényesül az iskolákban, a kórházakban, a hadseregben, a gyárakban stb.

Azzal a tevékenységgel, amelynek nem érthető a célja és az értelme, s amely nem nyújtja a valódi alkotói munka érzését, egyre kevésbé lehet azonosulni. Ha az oktató a kutatási indikátoroknak való megfelelés miatt publikál, vagy az óraterhelés elérése érdekében oktat, akkor meg hasonlik önmagával, elveszíti belső motivációját a feladat ellátására, s azt egyre inkább külső elvárások és jutalmak (pl. karrier, státusz) fogják helyettesíteni. Az egymás iránti felelősséget felváltja az egyéni, tanszéki és egyetemi teljesítményért való felelősség, s az, hogy megfelelő mértékben hozzájáruljunk egy meggyőző intézményi output létrehozásához (*Ball 2003, 2006:152*). A motivációk külsővé alakítása a deprofesszionalizáció célja is, hiszen így a motivációk könnyebben alakíthatóak, s a vezetők számára a rendszer kiszámíthatóbbá válik (*Parker & Jary 1995*). Ezzel ugyanakkor valóban bekövetkezik az oktató tudásmunkássá válása.

A menedzserizmus jelenléte az angol felsőoktatásban

Az előzőekben áttekintettem a menedzserizmus ideológiai jellemzőit (eszközelvűség, csere-logika, pozitivistá tanulás- és tudásképp, természetesnek láttatás), a szervezeti formákat („centralizált decentralizáció”) és a legfontosabb kontrolltechnológiákat (indikátor-rendszerek, összehasonlítás, differenciálás és munkamegosztás, standardizálás, deprofesszionalizáció). De vajon milyen mértékben vált uralkodóvá a menedzserizmus az angol felsőoktatásban?

A menedzserista ideológia és gyakorlatok elterjedésével kapcsolatban a felsőoktatás-kutatók között nagyjából egységes álláspont alakult ki. *Fulton és Holland (2001)* például megállapítják, hogy a növekvő külső elvárások és auditok vezetői szempontból szükségessé teszik ugyan a monitorozást és esetenként az egyéni/tanszéki hozzájárulások vizsgálatát, ami csábíthatna arra, hogy keményebb menedzsment technikákat alkalmazzanak. Ezzel szemben úgy látják, hogy továbbra is a kollegiális döntéshozás a domináns, és a forrásallokálási döntéseket is a kis mértékű differenciálás, illetve az akadémiai szempontok érvényesítése jellemzi. *Chandler és társai (2002)* szerint az Új Közszolgálati Menedzsmentnek nem sikerült az egyetemeket teljes mértékben kolonizálniuk. Ezt megerősíti *Trowler (2010)* is, aki úgy látja, nagyon kevés ember esett ténylegesen „áldozatul” a menedzserista diskurzusnak.

Ez persze nem jelenti azt, hogy ne lenne jelen a menedzserizmus az egyetemeken, hiszen például ki tagadná a „publish or perish” kiábrándító és elidegenítő gyakorlatát? E fenti értékelések inkább azt sugallják, hogy a „kemény menedzserizmus” (*Trow 1994*) direkt beavatkozó technikái kevésbé érhetőek tetten. Ezt támasztják alá azok a beszámolók is, amelyek szerint az oktatók széles körben osztják azt a nézetet, hogy „a menedzsment változó megközelítése az egyetemen a demokrácia és a vitaalkalmak elvesztését eredményezte” (*Henkel 2000:92*). S még ha érzéseik elmentmondások is voltak, mert a menedzserizmus számos elvével szimpatizálnak (például az elszámoltathatósággal), az új gyakorlatokat legtöbbször a szakmai autonómiájukba való beavatkozásként élték meg.

Fulton (2003:174) ez alapján a fennálló helyzetet olyan „instabil hibridként” jellemezte, ahol „ellentmondásos és még megjósolhatatlan diszkurzív küzdelem zajlik az egyetemi tudásmunkásokra vonatkozó versengő nézetek között”.

Vajon minek köszönhető, hogy a környezet radikális átalakulása ellenére sem tett szert domináns pozícióra a menedzserista szemléletmód? A menedzserizmus beágyazódása ellen ható tényező, hogy az angol felsőoktatás számára a menedzserizmus inkább kívülről érkező, s nem belülről generált ideológia. A közvetítés fő módjai közé a kormányzati szabályozások és a finanszírozási rendszer, a külső oktatási auditok és kutatási értékelések, a tanácsadók alkalmazása és kisebb mértékben a vezetőképzés jelentik (Deem & Brehony 2005). Míg más közszolgálati szervezetekben, például az egészségügyben, az átalakulást jellemzően kívülről érkezett menedzserek vezényelték le, addig a felsőoktatásban főként belülről váltak vezetővé. Így nem külső és/vagy üzleti tapasztalatuk hiányzott, hanem erős előzetes intézményi és diszciplináris szocializációval is rendelkeztek (Reed 2001; Fulton 2003). Nem meglepő ezért, hogy „a mi menedzser-oktatóink mindent összevetve nagyon »kelletlen menedzserek«, akik nagyon vonakodónak tűnnek abban, hogy beteljesítsék az új menedzserizmus ideológiája és gyakorlata által rájuk rótt történelmi küldetésüket. Ahelyett, hogy a menedzserista forradalom »rohamkatonáiként« elsöpörnék az idejétmúlt és nem hatékony szervezeti gyakorlatot és az ellenszegülő szakértői-termelői monopóliumot, abban az irigylésre nem méltó pozícióban találják magukat, amelyben a súlyosan sérült, de még nem halott »ancient regime« és a még csak félig kialakult modernizációs ideológia alapján véve nem kompatibilis imperatívuszait próbálják meg összetartani” (Reed 2001:175).

Kérdés persze, hogy e hibrid állapot hogyan változik a generációváltásokkal. A következő generáció vajon milyen mértékben lesz „beoltva” a menedzserizmus egyszólamú megközelítése ellen? Vajon a mostani szocializáló közeg hatását – rangsorok, folyamatos külső értékelés és az ebből eredő nyomás – tudják-e majd később a helyén kezelni, vagy az új generációk – minthogy már hiányzik majd a korábbi felsőoktatásban megélt tapasztalat – már egyszerűsíteni fogják ezek értelmezését, és alkalmazkodni fognak? Henkel kutatása azt mutatja, hogy a fiatalabb generáció már magától értetődőnek tekint olyan dolgokat, amelyeket a közép- és idős generáció problémásnak lát (Henkel 2000).

A menedzserizmus félsikerének másik oka az egyetem szervezeti jellemzőiben kereshető: az egyetem olyan „többszólamú” szervezet, amelyben a menedzserizmustól eltérő diskurzusoknak is állandó támogató struktúrájuk van például a diszciplinaritás vagy az oktatók sokféle külső kapcsolatrendszere miatt. Így az egyetemen a menedzserizmus csak nagyon nehezen válhat totalizáló diskurzussá (Trowler 2010), és mindig van esélye az alternatív gondolkodásmódok kialakulásának.

A félsiker harmadik oka, hogy a menedzserizmus, noha jó kérdéseket vet fel, nem képes valódi válaszokat adni. A menedzserizmus által felvetett témák (például a hatékonyság, az elszámoltathatóság, a felelősség) helyénvalók, hiszen egy olyan ideológiát, az akadémiai közösség ideológiáját kérdőjelezi meg, amely – a demokrácia

névében – maga is sok visszaélés és hatalmi egyenlőtlenség forrása volt (Barnett 2003; Trowler 2010). Nem kétséges, hogy az elefántcsonttoronyba zárkózó, az elvárásokra érzéketlen oktatói szabadosságot fel kell számolni, de a menedzserizmus ezzel együtt korlátozza az oktatók belső motivációját és kreativitását (Parker & Jary 1995), és csökkenti az őszinte, valódi párbeszéd lehetőségét. Ellehetetleníti, hogy az egyetem a kritikai (ön)reflexió közvetítője és egyben magvalósítja is legyen. A menedzserizmus így nem kiterjeszti és inspirálja az akadémiai közösség működését, hanem korlátozza és fókuszálja azt (Barnett 2003).

Ha egy egyetem a menedzserizmus hatására úgy működik, mint egy üzleti vállalkozás, akkor végső soron mi különbözteti meg tőle? A menedzserizmus kiüresíti az egyetem fogalmát, mert úgy ad célt az intézménynek és az oktatóknak, hogy közben mégsem ad. Hisz meddig tekinthető inspiráló célnak a siker? A verseny? A növekedés? A hatékonyság? A fennmaradás? A stratégia megvalósítása? Az újabb és újabb indikátorokban és rangsorokban megfogalmazott célok elérése? Nem lehetséges, hogy ezek csak pótcélok, amelyekkel a menedzserizmus azért képes mégis teret nyerni, mert nem tudjuk megválaszolni azt a kérdést, hogy a 21. században mi végre is van az egyetem?

KOVÁTS GERGELY

IRODALOM

- ALVESSON, M. & DEETZ, S. (1998) A munkahelyi uralom modern formái, avagy mit üzen a kritikai és a posztmodern gondolkodás a szervezetkutatás számára? *Kovács*, No. 2.
- AMANN, R. (2003) A Sovietological View of Modern Britain. *The Political Quarterly* 80:287-301.
- BALL, S. (2003, 2006) The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. In: *Education Policy and Social Class, The Selected work of Stephen J. Ball*. Routledge. pp. 143–156.
- BARNETT, R. (2003) *Beyond All Reason. Living with the Ideology in the University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- CHANDLER, J., BARRY, J. & CLARK, H. (2002) Stressing academe: The wear and tear of the New Public Management. *Human Relations*, vol. 55. No. 9. pp. 1051–1069.
- CLARK, B. R. (1983) *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press, Berkeley.
- CLARKE, J., GEWIRTZ, S. & MCLAUGHLIN, E. (2000) Reinventing the Welfare State. In: CLARKE, J., GEWIRTZ, S. & MCLAUGHLIN, E. (eds) *New managerialism, new welfare?* Sage, London, pp. 1–26.
- DEEM, R. (2006) Changing Research Perspectives on the Management of Higher Education: Can Research Permeate the Activities of Manager-Academics? *Higher Education Quarterly*, vol. 60. No. 3. pp. 203–228.
- DEEM, R. & BREHONY, K. J. (2005) Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, vol. 31. No. 2.
- DEEM, R., HILLYARD, S. & REED, M. (2007) *Knowledge, higher education, and the new managerialism: the changing management of UK universities*. Oxford University Press, Oxford.
- DILLOW, C. (2007) *The end of politics: New Labour and the folly of managerialism*. Harriman House, Petersfield.
- ETZKOWITZ, H. (1997) The Entrepreneurial University and the Emergence of Democratic Corporatism. In: ETZKOWITZ, H. & LEYDESDORFF, L. (eds) *Universities and the Global Knowledge Economy. The Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, Pinter, London and Washington, pp. 141–152.
- FOUCAULT, M. (1990) *Felügyelet és Büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest.
- FULTON, O. (2003) Managerialism in UK Universities: Unstable Hybridity and the Compli-

- cations of Implementation. In: AMARAL, A., MEEK, V. L. & LARSEN, I. M. (eds) *The Higher Education Managerial Revolution*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston, London. pp. 155–178.
- FULTON, O. & HOLLAND, C. (2001) Profession or Proletariat: Academic Staff in the United Kingdom after Two Decades of Change. In: ENDERS, J. (ed) *Academic staff in Europe: changing contexts and conditions*. Westport, Conn. Greenwood, London. pp. 301–322.
- HARLEY, S. & LEE, F. S. (1997) Research Selectivity, Managerialism, and the Academic Labor Process: The Future of Nonmainstream Economics in UK Universities. *Human Relations*, vol. 50. No. 11. pp. 1427–1460.
- HARVIE, D. (2000) Alienation, Class and Enclosure in UK Universities. *Capital & Class*, vol. 71. No. 5. pp. 103–132.
- HENKEL, M. (2000) *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia.
- KOVÁTS, G. (2009) Az egyetem mint szervezet. In: DRÓTOS, G. & KOVÁTS, G. (eds) *Felsőoktatás-menedzsment*. AULA Kiadó, Budapest, pp. 63–86.
- LEE, F. S. & HARLEY, S. (1998) Peer Review, the Research Assessment Exercise and the Demise of Non-Mainstream Economics. *Capital & Class*, vol. 66. No. 3. pp. 23–51.
- LUCAS, L. (2006) *The research game in academic life*. Open University Press, Maidenhead.
- LYOTARD, J. F. (1993) A posztmodern állapot. In: BUJALOS, I. (ed) *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard és Richard Rorty tanulmányai*. Századvég Kiadó, Budapest, pp. 7–145.
- MORLEY, L. (2003) *Quality and power in higher education*. Society for Research into Higher Education & Open University Press, Maidenhead.
- PARKER, M. & JARY, D. (1995) The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity. *Organization*, vol. 2. No. 2. pp. 319–338.
- POLLITT, C. (2003) *The essential public manager*. Open University Press, Maidenhead.
- POWER, M. (1994) *The Audit Explosion*. Demos, London.
- PRICHARD, C. (2000) *Making Managers in University and Colleges*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- REED, M. I. (2001) New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: a Review and Assessment. In: AMARAL, A., JONES, G. A. & KARSETH, B. (eds) *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Kluwer Academic Publisher, pp. 163–185.
- SCOTT, W. R. (1995) *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks (Ca.) Sage Publication.
- TROW, M. (1994) Managerialism and the Academic Profession: The Case of England. *Higher Education Policy*, vol. 7. No. 2. pp. 11–18.
- TROWLER, P. (1998) *Academic Responding to Change. New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- TROWLER, P. (2001) Captured by the Discourse? The Socially Constitutive Power of New Higher Education Discourse in the UK. *Organization*, No. 8. pp. 183–201.
- TROWLER, P. (2010) UK Higher Education: Captured by New Managerialist Ideology? In: MEEK, V. L., GOEDEGEBOURE, L., SANTIAGO, R. & CARVALHO, T. (eds) *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*. Springer, p. 230.
- WILLMOTT, H. (1995) Managing the Academics: Commodification and Control in the Development of University Education in the UK. *Human Relations*, vol. 48. No. 9. pp. 993–1027.